

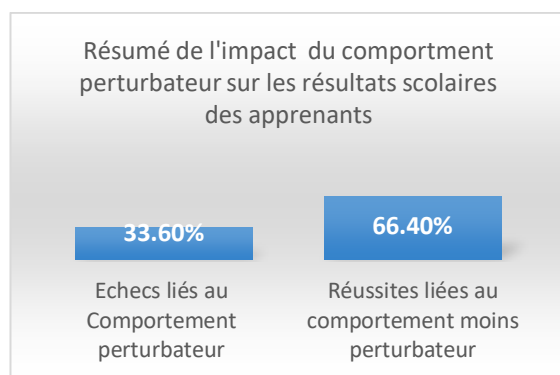


L'impact du comportement perturbateur des apprenants sur leurs résultats scolaires dans quelques écoles du Rwanda

UWIMANA Jean Luc, Cirimwami Barhatulirwa Emmanuel

Kibogora Polytechnic ,Faculté de l'Education ,Department de Langues, Email address: uwimanajeanluc05@gmail.com, cirilmldl2020@gmail.com

Résumé graphique



Résumé

Cette étude examine l'impact des comportements perturbateurs des élèves dans les relations enseignant-apprenant sur les résultats scolaires dans quelques écoles secondaires de l'Ouest du Rwanda. Elle vise à explorer la nature des comportements perturbateurs, leurs effets sur les résultats scolaires et les stratégies de remédiation. En utilisant une approche mixte, l'étude a recueilli des données qualitatives par le biais d'entretiens et de discussions de groupe avec des chefs d'établissement, des enseignants et des élèves ainsi que des données quantitatives provenant de l'exploitation des résultats d'évaluations sommatives et

certificatives desdits apprenants. Au total, 268 élèves et 94 enseignants de cinq District de l'Ouest du Rwanda : Rusizi, Nyamasheke, Karongi, Rutsiro et Rubavu ont participé à l'étude. Les résultats ont révélé une forte corrélation entre les comportements perturbateurs - tels que le refus de suivre les instructions, le désengagement, le manque de respect et les manifestations émotionnelles négatives - et la baisse des résultats scolaires. Les données ont montré qu'une proportion significative d'élèves atteint le niveau de réussite allant jusqu'à 63,4%, tandis qu'un pourcentage notable de 33,6% échoue, en grande partie (76% dans la proportion de 33.6% d'échecs) à cause de l'impact négatif des comportements perturbateurs sur leurs résultats scolaires, alors que la proportion des apprenants à comportement normal qui échoue ne dépasse pas les 24 % pris dans la proportion globale de 33,6% d'échecs.

L'étude souligne l'importance de la mise en œuvre de stratégies structurées de gestion du comportement et de la formation des enseignants pour gérer efficacement les perturbations des élèves. En conclusion, il est essentiel de s'attaquer aux comportements perturbateurs en améliorant la gestion de la classe, en conseillant les élèves et en intervenant de manière proactive pour créer

un environnement d'apprentissage positif et stimuler les résultats scolaires dans les écoles secondaires rwandaises. A la fin, les auteurs proposent un modèle de maintien du feed-back entre l'école et la famille et vice versa en abandonnant le modèle de la *courroie rompue* entre l'école et la famille, le tout dans le fil droit de la théorie constructiviste de Jean Piaget (1964).

Mots clés : Relations entre enseignants et élèves, désengagement, résistance, manifestations émotionnelles négatives et résultats scolaires.

Abstact

This study examines the impact of students' disruptive behaviors in teacher-learner relationships on academic achievement in selected secondary schools in the West of Rwanda. It aims to explore the nature of disruptive behaviors, their effects on educational outcomes and potential strategies for improvement. Using a mixed-methods approach, the study collected qualitative data through interviews and focus group discussions with school heads, teachers and students, as well as quantitative data from the exploitation of summative and certificative assessment results of said learners. A total of 268 students and 94 teachers from five District of the West of Rwanda: Rusizi, Nyamasheke, Karongi, Rutsiro and Rubavu, took part in the study. The results revealed a strong correlation between disruptive behaviors - such as refusal to follow instructions, disengagement, disrespect and negative emotional displays - and declining academic performance. The data showed that a significant proportion of students achieved the pass level up to the proportion of 63.4%, while a notable 33.6% failed, largely (76% in the proportion of 33.6% failures) due to the negative impact of disruptive behavior on their academic results, while the proportion of learners with normal behavior who failed

only exceeded 24% taken in the overall proportion of 33.6% failures.

The study underlines the importance of implementing structured behavior management strategies and teacher training to effectively manage disruptions. In conclusion, it is essential to tackle disruptive behavior by improving classroom management, counseling students and intervening proactively to create a positive learning environment and boost academic performance in Rwandan secondary schools. In the end, the authors propose a model for maintaining feedback between school and family and vice versa, abandoning the broken belt model between school and family, all in line with Jean Piaget's constructivist theory (1964).

Key words: Teacher-student relationships, disengagement, resistance, negative emotional displays and academic performance.

1. Contexte de l'étude

L'éducation joue un rôle central dans le développement personnel et sociétal, servant de moteur essentiel au progrès des nations. Au Rwanda, le gouvernement a fourni des efforts significatifs pour améliorer le secteur de l'éducation en se concentrant particulièrement sur l'augmentation de l'accès à l'éducation, l'amélioration des taux de scolarisation, et en s'assurant que les étudiants, en particulier les filles, restent à l'école jusqu'à la fin de l'enseignement secondaire. Ces efforts s'alignent sur la vision plus large du Rwanda de favoriser une économie basée sur la connaissance qui est essentielle pour le redressement et la croissance économique du pays après le génocide de 1994 contre les Tutsi (NST1, NST2, 2024). L'éducation est largement reconnue comme un outil puissant pour le progrès social et économique, un enseignement de qualité étant essentielle pour cultiver une main-d'œuvre qualifiée (Mugenzi, 2017).

Malgré des progrès substantiels, plusieurs défis persistent, notamment en ce qui concerne les comportements perturbateurs des élèves qui entravent le processus d'enseignement et d'apprentissage dans les écoles secondaires (Thapa et al. 2013). Les comportements perturbateurs, tels que définis par Arbuckle et Little (2004), se réfèrent à des actions qui causent de la détresse aux enseignants et interfèrent avec l'environnement d'apprentissage. Ces comportements comprennent des actions qui sapent la capacité de l'enseignant à enseigner et la capacité des élèves à apprendre (Turnuklu & Galton, 2001).

La relation entre l'environnement scolaire et les performances académiques a fait l'objet de nombreuses recherches, et plusieurs études soulignent le rôle essentiel d'une gestion efficace de la classe. Une classe structurée et bien gérée est essentielle pour favoriser un environnement d'apprentissage propice qui, à son tour, améliore les résultats scolaires des élèves. Par exemple, Evertson et Weinstein (2013) ont démontré que les salles de classe bien organisées réduisent les comportements perturbateurs et augmentent l'engagement des élèves, améliorant ainsi les résultats scolaires. De même, Marzano et Pickering (2003) ont souligné que les enseignants qui mettent en œuvre des règles et des procédures cohérentes et claires améliorent considérablement les résultats des élèves.

Outre les stratégies de gestion de classe, l'environnement physique de la classe, y compris des facteurs tels que l'éclairage, la disposition des sièges et l'accès aux ressources, influence également sur l'apprentissage des élèves. Earthman (2004) affirme que de mauvaises conditions matérielles peuvent distraire les élèves et les déconcentrer, ce qui a un impact négatif sur leurs résultats scolaires. Si ces études fournissent des indications précieuses sur le rôle de l'environnement scolaire dans la réussite académique, elles négligent souvent l'aspect vital des relations entre l'enseignant

et l'élève ainsi que le rôle du retour (feedback) entre l'école et la famille et vice versa. Les interactions positives entre enseignants et élèves font partie intégrante du processus d'apprentissage et peuvent avoir un impact profond sur les résultats scolaires et le bien-être des élèves. Pianta, Hamre et Allen (2012) ont constaté que les relations positives entre enseignants et élèves sont associées à des niveaux plus élevés d'engagement et de motivation des élèves : deux éléments essentiels à la réussite scolaire. Une méta-analyse réalisée par Roorda et al. (2011) a également confirmé l'impact significatif des relations fortes entre enseignants et élèves sur les résultats scolaires et l'engagement des élèves. Quant aux défis posés par le taux de rotation des enseignants, l'UNESCO (2023) a montré que 21 % d'entre eux travaillent dans des conditions difficiles, ce qui contribue à accroître le stress et à diminuer leur attraction.

Au Rwanda, les défis émotionnels auxquels sont confrontés les élèves, notamment en raison des effets persistants du génocide de 1994 contre les Tutsis, rendent les aspects émotionnels des relations entre enseignants et élèves encore plus importants. De nombreux élèves souffrent de traumatisme, d'anxiété et de conflits interpersonnels, qui se manifestent souvent par des comportements perturbateurs en classe (Rukundo et al. 2022). Ces difficultés émotionnelles entravent la capacité des élèves à se concentrer, à s'engager dans le programme scolaire et à développer des relations positives avec les enseignants. En outre, les facteurs de stress social tels que la pauvreté et l'instabilité familiale exacerbent ces problèmes, contribuant encore davantage aux comportements perturbateurs (Mugenzi, 2017).

Il est essentiel de comprendre le rôle des relations entre enseignants et élèves dans la gestion de ces défis émotionnels pour améliorer le comportement des élèves et les

résultats scolaires dans les écoles secondaires du Rwanda.

La recherche a montré que le soutien émotionnel des enseignants peut aider à atténuer les effets négatifs des facteurs de stress psychosociaux sur le comportement des élèves. Par exemple, Garcia-Moya et al. (2019) ont constaté que les élèves qui recevaient un soutien émotionnel de la part de leurs enseignants présentaient moins de comportements perturbateurs et étaient mieux à même de gérer leurs émotions. De même, Spilt et al. (2016) ont montré que les enseignants qui favorisent les relations positives avec les élèves étaient moins susceptibles d'être confrontés à des problèmes de manque de respect et de désengagement.

L'étude de Nsengiyumva et Uwizeyimana (2022) au Rwanda a révélé qu'une série de problèmes contribuent à l'inconduite des élèves, notamment l'abus de drogues, les crises verbales, la défiance, l'agression physique, le non-respect des règles et l'absentéisme. CLADHO (2016) a également documenté des incidents de grossesses chez les adolescentes, tandis que les directeurs de l'éducation des districts (2023) ont signalé des cas généralisés de vandalisme, d'abus de substances, de traumatismes et d'agressions d'élèves. Ces problèmes de comportement affectent considérablement les résultats scolaires des élèves.

Les recherches menées par le Conseil de l'éducation du Rwanda (2012) ont mis en évidence des taux élevés d'abandon et de redoublement, en particulier dans les districts de Musanze, Ngororero et Gasabo. Les problèmes persistants liés aux comportements perturbateurs continuent de saper les résultats scolaires, et la pandémie de COVID-19 a encore exacerbé ces problèmes, avec une augmentation des rapports sur les problèmes de santé mentale et les comportements perturbateurs

résultant du stress de la pandémie (Lee, 2020).

Malgré ces défis, la complexité des relations entre enseignants et élèves et leur impact direct sur les résultats scolaires restent sous-explorés. Des questions telles que le désengagement, la résistance, le manque de respect et les difficultés émotionnelles des élèves doivent faire l'objet d'études plus approfondies. Premièrement, elles représentent un vide non négligeable dans la littérature existante, car les études antérieures tendent à se concentrer davantage sur les aspects structurels de l'environnement scolaire que sur les dynamiques relationnelles. Deuxièmement, la compréhension de ces difficultés relationnelles peut éclairer les interventions visant à améliorer les interactions entre les enseignants et les élèves, et donc à renforcer l'engagement des élèves et les résultats scolaires. Enfin, cette recherche peut fournir des informations précieuses sur les besoins émotionnels et psychologiques des élèves, ce qui permet d'élaborer des stratégies éducatives plus complètes qui favorisent à la fois la réussite scolaire et l'épanouissement personnel.

Objectifs de la recherche

L'étude est guidée par les trois objectifs suivants :

- i. Examiner la nature et les causes des comportements perturbateurs chez les apprenants du secondaire au Rwanda et la manière dont ces comportements sont influencés par les relations enseignant-apprenant.
- ii. Evaluer l'impact de la relation enseignant-apprenants sur les résultats scolaires de ceux-ci.
- iii. Identifier les stratégies permettant d'améliorer les relations entre les enseignants et les apprenants en réduisant les comportements perturbateurs, aux fins d'améliorer les

résultats scolaires dans les écoles secondaires rwandaises.

2. Méthodologie de recherche

La performance scolaire se caractérise par les résultats observables ou mesurables des actions d'un individu, en particulier au cours d'une période définie. Pour évaluer cette performance, un test de performance est essentiel (National Research Council, 2012). Comme le notent De Lansheere (1992), Pelpel (2002), Yusuf, Onifade et Bello (2016), la performance académique représente les résultats visibles et quantifiables qu'un apprenant obtient à la fin du processus d'apprentissage, à la suite d'une évaluation sommative. Dans cette étude, la performance de l'étudiant est définie par les résultats obtenus lors des première, deuxième et troisième évaluations.

Dans notre étude, les performances scolaires des étudiants ont été évaluées sur la base des résultats cumulés de leurs examens sur deux ans (S1 et S2). Les notes ont été ajustées en fonction des normes fixées par la National Education Standards Authority (NESA) comme suit :

Tableau 1: Evaluation des performances académiques des étudiants

Pourcentage	Grade Lettre	Descripteur
80-100	A	Excellence
75-79	B	Très bon
70-74	C	Bon
65-69	D	Satisfaisant
60-64	E	Adéquat
50-59	S	Réussite minimale
0-49	F	Échec

Conception de la recherche

L'étude a utilisé une approche mixte, intégrant à la fois des modèles de recherche quantitatifs et qualitatifs afin de fournir une analyse complète de l'impact de la relation enseignant-élève sur les résultats scolaires.

La composante quantitative s'est attachée à mesurer l'ampleur et les types de comportements perturbateurs et leur corrélation avec les résultats scolaires. L'approche qualitative a permis d'explorer les facteurs sous-jacents et les influences contextuelles grâce aux commentaires détaillés des chefs d'établissement et des enseignants.

Population, échantillon et stratégies d'échantillonnage

La population de cette étude comprenait les enseignants, les apprenants et les chefs d'établissement de l'enseignement secondaire. En ce qui concerne la sélection de l'échantillon, une stratégie d'échantillonnage en plusieurs étapes a été utilisée pour garantir un échantillon représentatif des écoles secondaires rwandaises. La première étape a consisté en un échantillonnage stratifié pour classer les écoles en fonction de leur statut (internat et externat). Deux écoles secondaires (un internat et un externat) ont été sélectionnées dans les écoles ciblées de cinq Districts de l'Ouest du Rwanda ; au total, dix écoles ont été sélectionnées dans l'ensemble du Province. Dans chaque école, les enseignants et les élèves ont été sélectionnés au hasard pour participer à la phase quantitative de l'étude.

Dans la phase quantitative, l'échantillon composé d'élèves et d'enseignants a été sélectionné dans dix écoles secondaires du Province et a été calculé en utilisant la formule de Taro Yamane(1967) comme suit : $n = N / (1 + N ((e))^2)$ où n = la taille de l'échantillon requise, N = la population, e = l'erreur admissible (0,05).

En substituant les nombres dans la formule, ($n = 816 / (1 + 816 ((0.05))^2) = 268.4$.) Un échantillon de 268 étudiants a été obtenu.

Le nombre d'enseignants sélectionnés a été calculé sur la base des matières enseignées en troisième année du secondaire. Étant donné que 15 matières sont enseignées et que

10 écoles secondaires ont été sélectionnées pour l'étude, la population totale a atteint 123 enseignants étant entendu que certaines écoles ont moins de 15 enseignants. Ainsi l'échantillon a été sélectionné en utilisant la même formule utilisée pour les apprenants. Le calcul a été effectué de la manière suivante :

$$N = n / (1 + n(e)^2) \quad n = 123 / (1 + 123(0.05)^2) = 93,97$$
 Un échantillon de 94 enseignants a été obtenu.

Au total, 268 élèves et 94 enseignants ont été sélectionnés pour participer à la partie quantitative de l'étude. Dans un deuxième temps, un échantillonnage raisonné a été utilisé pour sélectionner les participants à la phase qualitative. Un groupe de 8 élèves de chaque école a été sélectionné pour participer à des groupes de discussion sur les comportements perturbateurs des élèves et sur la manière dont ces comportements influencent leurs résultats scolaires.

Seuls les élèves de la troisième année ont été sélectionnés pour l'étude, car leurs trois années d'études leur permettent de mieux comprendre les comportements perturbateurs et d'acquérir les compétences nécessaires pour les identifier. En outre, 10 enseignants (ou 8, selon le nombre d'enseignants par école) de chaque établissement ont été choisis pour participer aux discussions de groupe. Les enseignants de S3 ont été choisis parce qu'ils savent comment les comportements perturbateurs des élèves influent sur les résultats scolaires, en particulier lors des examens de fin d'année.

Afin de garantir la diversité des points de vue, les informateurs clés ont été identifiés comme un échantillon pour les entretiens semi-structurés. À ce stade, trois chefs d'établissement/administrateurs, à savoir le directeur de l'école (HT), le directeur des études (DOS) et le directeur de la discipline (DOD), ont été retenus. Le choix des chefs d'établissement s'explique par le fait que ces

derniers sont conscients des comportements des apprenants susceptibles d'influencer leur apprentissage et, par conséquent, leurs résultats scolaires.

Instruments de recherche et procédures de collecte des données

Les instruments de collecte de données pour cette étude étaient composés de questionnaires d'enquête, d'entretiens, de discussions de groupe et d'analyses documentaires. Dans la phase quantitative, des questionnaires structurés ont été administrés aux élèves et aux enseignants afin de recueillir des données quantitatives sur la fréquence et les types de comportements perturbateurs, ainsi que sur les indicateurs de performance scolaire tels que les notes et les résultats aux examens. En plus des questionnaires fermés, des entretiens semi-structurés ont été menés avec des administrateurs scolaires afin d'obtenir des informations qualitatives sur les causes des comportements perturbateurs, leur impact sur les résultats scolaires et les stratégies employées pour gérer ces comportements. Des groupes de discussion ont été organisés avec des élèves, puis avec des enseignants, afin d'encourager un dialogue interactif et une exploration plus approfondie des problèmes identifiés dans les questionnaires et les entretiens.

L'analyse documentaire a consisté à examiner des documents imprimés ou électroniques, notamment des ordres du jour, des registres de présence et des procès-verbaux de réunions, des manuels, des documents d'information, des livres et des brochures, des agendas et des journaux, ainsi que des programmes d'événements (Brown, 2009). L'étude s'est concentrée uniquement sur les rapports scolaires détaillant les comportements perturbateurs des élèves, les résultats scolaires des élèves et les registres de présence. L'examen de ces documents a fourni des informations supplémentaires qui ont complété les

résultats des questionnaires, des entretiens et des discussions de groupe.

Procédures de collecte des données

Pour la collecte des données quantitatives, des questionnaires ont été distribués respectivement aux élèves et aux enseignants dans leurs écoles respectives. Pour la collecte des données qualitatives, des entretiens en face à face ont été menés, chaque participant étant interrogé individuellement et les sessions étant enregistrées. Pour les discussions de groupe, un groupe de participants a été constitué et le chercheur a joué le rôle d'animateur. Les entretiens et les discussions de groupe ont été programmés à des moments qui convenaient aux participants afin de minimiser les perturbations de l'emploi du temps de l'enseignement et de l'apprentissage. Toutes les sessions ont été enregistrées avec le consentement des participants et transcrites mot à mot pour une analyse ultérieure.

Techniques d'analyse des données

Afin de mieux comprendre les données recueillies et de répondre aux questions de recherche, diverses techniques d'analyse ont été utilisées. Dans le volet quantitatif de l'étude, des statistiques descriptives ont été convoquées pour résumer les données sur les comportements perturbateurs des élèves et leurs résultats scolaires. Afin d'établir l'impact des comportements perturbateurs sur les résultats des élèves, des statistiques différentielles ont été utilisées, telles que la corrélation et la régression. Pour la phase qualitative, les données collectées par le biais d'entretiens, de discussions de groupe et d'analyses documentaires ont été analysées à l'aide d'une approche d'analyse thématique.

Validité et fiabilité

Pour garantir la validité de l'étude, les questionnaires ont d'abord été évalués par le comité de recherche de l'université du Rwanda, puis pré-testés auprès d'un petit échantillon d'élèves et d'enseignants afin d'en

vérifier la clarté et la pertinence et de déterminer le temps que les personnes interrogées mettraient à les remplir. Les commentaires ont été utiles pour réviser et affiner les questionnaires avant de procéder à la collecte des données de l'étude. En ce qui concerne la fiabilité, l'alpha de Cronbach a été calculé pour évaluer la cohérence interne des questionnaires. Pour renforcer la validité et la fiabilité de l'étude, les données des questionnaires, des entretiens, des groupes de discussion et de l'analyse documentaire ont été triangulées pour valider les résultats.

Considérations éthiques

Avant d'entamer les procédures de collecte des données, certaines questions liées à l'éthique de la recherche ont été sérieusement prises en compte. Afin de protéger les droits et le bien-être des participants, il était nécessaire de leur fournir des informations détaillées sur la recherche, y compris l'objectif de l'étude, les procédures, les risques et les avantages. Cela a permis aux participants de prendre part à l'étude sur une base volontaire et aux chercheurs d'obtenir des consentements éclairés basés sur la volonté des participants de prendre part à l'étude. Les participants ont également reçu l'assurance que les informations qu'ils fourniraient resteraient confidentielles et ne seraient utilisées qu'aux fins de la recherche. Leur identité restera anonyme, tant dans le processus de rédaction que dans les publications, et ce, jusqu'à la fin de l'étude. Ci-dessous, la figure présentant le nombre et la catégorie des enquêtes :

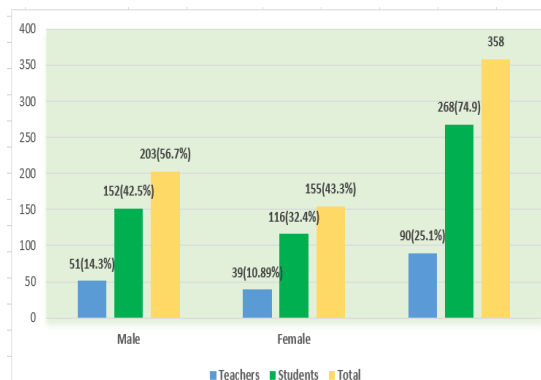


Figure 1: Répartition des enquêtés par sexe

Comme le montre la figure 1, l'étude a impliqué 358 participants, enseignants et élèves, hommes et femmes, issus d'écoles publiques et privées. Du point de vue du genre, les hommes étaient au nombre de 203 (56,7 %) et les femmes au nombre de 155 (43,3 %). Par catégorie, les étudiants interrogés étaient 268 (74,9 %) et les enseignants 90 (25,1 %).

En termes de sexe, les répondants masculins représentaient un peu plus de la moitié, soit 56,7% (203), tandis que les femmes représentaient également moins de la moitié, soit 155 (43,3%).

Les statistiques indiquent que 58,4 % des participants viennent d'internats, tandis que 41,6 % viennent d'externats. Cela signifie qu'une plus grande proportion de l'échantillon provient d'internats que d'externats. Plus précisément, plus de la moitié des participants fréquentent des internats, tandis qu'un peu moins de la moitié fréquentent des externats.

3.1. Présentation des résultats pour l'objectif 1: explorer les comportements perturbateurs et la dynamique des relations entre enseignants et élèves

3.1.1. Résultats des élèves

Les questions posées aux élèves examinent leurs points de vue sur la dynamique de la classe, en se concentrant sur le comportement, les émotions de l'enseignant et la motivation. La première question, avec une moyenne pondérée de 3,0, suggère que les élèves résistent « occasionnellement » à

suivre les instructions, ce qui indique des perturbations occasionnelles dans la classe. La deuxième question, avec une moyenne de 2,7, révèle que les enseignants manifestent « parfois » des émotions négatives telles que la frustration, la colère ou l'impatience, ce qui peut influencer les relations entre élèves et enseignants. La troisième question, dont la moyenne est également de 2,7, montre que les élèves se sentent « parfois » démotivés ou désengagés, en raison du comportement de l'enseignant. Ces résultats donnent des indications précieuses sur l'engagement en classe et peuvent permettre d'améliorer les interactions entre les enseignants et les élèves.

L'observation souligne plusieurs raisons pour lesquelles les élèves peuvent rencontrer des difficultés dans leurs études. Plus précisément, 13 % des étudiants pensent que la matière n'est pas pertinente pour eux, tandis que 27,9 % trouvent que les méthodes d'enseignement ne sont pas intéressantes, ce qui indique une insatisfaction à l'égard des approches pédagogiques. En outre, 16,4 % des élèves sont confrontés à des problèmes personnels ou au stress, ce qui peut avoir une incidence sur leur capacité de concentration. Par ailleurs, 40,1 % se sentent dépassés par la charge de travail, ce qui suggère que les exigences du cours constituent un obstacle important pour de nombreux élèves. Ces résultats soulignent les facteurs clés qui influencent l'engagement et la performance des élèves.

Tableau 1 : Réaction des élèves au comportement irrespectueux des enseignants

Comment réagissez-vous habituellement lorsque vous avez l'impression qu'un enseignant vous manque de respect ou est inaccessible?	Fréquence	%
Je ne fais rien et j'essaie de me débrouiller seul.	129	48%

<i>Je discute du problème avec un ami ou un camarade de classe en qui j'ai confiance.</i>	54	20%
<i>Je signale le problème à une autorité scolaire ou à un conseiller.</i>	44	16%
<i>J'évite l'enseignant et j'essaie d'ignorer la situation.</i>	23	9%
<i>Je parle directement et j'exprime mes préoccupations.</i>	18	7%

La question porte sur la manière dont les élèves réagissent lorsqu'ils perçoivent un enseignant comme irrespectueux ou inaccessible. Le groupe le plus important, 48 %, a déclaré ne rien faire et gérer la situation par lui-même, ce qui indique une préférence pour l'évitement de la confrontation ou un manque de confiance pour aborder le problème. 20 % en parlent à un ami de confiance ou à un camarade de classe, ce qui suggère qu'ils se tournent vers leurs pairs pour obtenir du soutien. 16 % portent le problème devant les autorités scolaires, ce qui montre que certains élèves optent pour une action formelle. Une proportion plus faible, 9 %, choisit d'éviter l'enseignant, tandis que 7 % seulement l'affrontent directement, ce qui souligne la difficulté de faire face à de telles situations.

L'influence des manifestations émotionnelles négatives des enseignants sur la motivation et la participation des élèves

La question porte sur la manière dont les expressions émotionnelles négatives d'un enseignant affectent la motivation et l'implication des élèves. Le groupe le plus important, 47 %, a déclaré que ces manifestations l'affectaient « de manière assez significative », ce qui suggère que les émotions négatives des enseignants peuvent avoir un impact notable sur l'engagement et l'enthousiasme des élèves. En outre, 24 % des répondants ont estimé que l'influence était « modérée », tandis que 18 % ont décrit l'impact

comme étant « très important », ce qui indique que pour certains élèves, l'état émotionnel d'un enseignant peut fortement affecter leur motivation. Un pourcentage plus faible, 9 %, a déclaré que l'effet était « léger », et seulement 2 % ont déclaré qu'il n'avait « aucun impact ». Ces résultats mettent en évidence le rôle important que les émotions de l'enseignant peuvent jouer dans la participation des élèves.

3.2.2. La confiance des élèves dans l'approche des enseignants qui manifestent des émotions négatives

La question porte sur le niveau de confort des élèves lorsqu'ils demandent de l'aide aux enseignants après avoir observé des émotions négatives. La majorité d'entre eux, 58 %, ont déclaré se sentir « plutôt mal à l'aise » dans de telles situations, ce qui suggère que les expressions émotionnelles négatives des enseignants constituent un obstacle à la recherche d'aide. Quatorze pour cent des élèves se sont sentis « neutres », c'est-à-dire qu'ils ne se sentaient ni particulièrement à l'aise ni mal à l'aise. Un plus petit groupe, 10 %, s'est senti « très à l'aise » pour aborder leur enseignant, tandis que 8 % se sont sentis « plutôt à l'aise ». Seuls 10 % se sont sentis « très mal à l'aise », ce qui montre qu'une grande partie des élèves hésitent à demander de l'aide lorsque les enseignants manifestent des émotions négatives, ce qui dénote un sentiment de réticence ou d'appréhension.

En résumé, l'engagement et la motivation des élèves, ainsi que leurs interactions avec les enseignants, sont influencés par le climat émotionnel de la classe, de nombreux élèves se déclarant mal à l'aise face à des enseignants affichant des émotions négatives.

3.2. Présentation des résultats des enseignants

3.2.1. Résultats des perceptions des enseignants, conçus pour évaluer le désengagement des apprenants en classe.

Une part importante des apprenants (47 %) ne semble pas intéressée par les activités en classe, ce qui indique un manque d'engagement ou de motivation pendant les cours. Cela suggère la nécessité de méthodes d'enseignement plus dynamiques ou variées pour capter l'attention des élèves. En outre, 41 % des élèves semblent distraits, ce qui implique que leur capacité d'attention peut être faible et que des facteurs externes peuvent affecter leur concentration. Cela souligne la nécessité de stratégies visant à améliorer la gestion de l'attention en classe. Par ailleurs, 41 % des élèves font preuve d'un manque d'effort dans la réalisation des travaux en classe, ce qui peut être dû à un désengagement, à un manque de motivation ou à des difficultés liées aux tâches à accomplir. Le fait d'aborder la pertinence des tâches ou d'offrir un soutien supplémentaire pourrait contribuer à augmenter les niveaux d'effort. De même, 37 % des élèves font preuve d'un manque d'effort pour les devoirs, ce qui pourrait être dû à une charge de travail excessive, à la pertinence des tâches ou à la perception d'un manque de valeur des devoirs. En outre, 44 % des élèves évitent de lever la main ou de répondre aux questions, ce qui peut refléter un manque de confiance, un désintérêt ou la peur de causer des erreurs. Cela suggère la nécessité d'un environnement de classe plus favorable et moins intimidant.

Dans l'ensemble, ces réponses mettent en évidence des problèmes clés liés au désengagement des élèves, notamment en ce qui concerne l'attention, l'effort et la participation. Elles soulignent l'importance de mettre en œuvre des pratiques d'enseignement plus interactives, motivantes et encourageantes pour renforcer l'engagement des étudiants.

3.2.3. Perception par les enseignants de la résistance et du manque de respect des élèves dans les relations entre enseignants et élèves

Environ 40 % des élèves utilisent occasionnellement un langage inapproprié à l'égard de leurs camarades de classe et des enseignants, comme l'indique un score moyen de 2,9. Bien que ce comportement ne soit pas généralisé, il est suffisamment fréquent pour créer une atmosphère perturbatrice ou inconfortable dans la classe. En outre, 32 % des élèves se disputent avec les enseignants pendant les cours, avec un score moyen de 2,7, ce qui suggère une résistance modérée à l'autorité et une possible insatisfaction à l'égard des méthodes d'enseignement. Plus préoccupant, 44 % des élèves ignorent ou refusent parfois de suivre les instructions, avec une note moyenne de 2,3, ce qui indique une résistance plus forte susceptible d'entraver les progrès et l'ordre dans la classe. En outre, 41 % des élèves perturbent la classe par un comportement irrespectueux, ce qui se traduit par une note moyenne de 2,4, soulignant la nécessité de stratégies visant à maintenir la discipline et le respect mutuel. Enfin, 38 % des élèves contestent ouvertement les règles de l'école, avec une note moyenne de 2,5, ce qui suggère des problèmes potentiels de respect ou de compréhension des normes institutionnelles.

3.2.4. Perception par les enseignants des manifestations émotionnelles négatives des élèves dans les relations entre enseignants et élèves

A ce propos, 36 % des élèves expriment de la colère et de la frustration en classe, avec un score moyen de 2,4, ce qui indique qu'un nombre modéré d'élèves manifestent des émotions négatives, en particulier lorsqu'ils sont confrontés à des difficultés. Cela peut avoir un impact sur leur engagement et sur l'atmosphère générale de la classe. De même, 37 % des élèves sont visiblement contrariés ou agités pendant les cours, ce qui se traduit

également par une note moyenne de 2,4, suggérant une difficulté de régulation émotionnelle qui peut nuire à leur participation. 41 % des élèves présentent des signes de tristesse ou de dépression, comme l'indique la note moyenne de 2,4, ce qui indique une détresse émotionnelle potentielle, éventuellement due à des problèmes personnels ou scolaires, qui peut nécessiter une intervention de soutien. En outre, 31 % des élèves réagissent de manière agressive aux difficultés scolaires, avec un score moyen de 2,5, ce qui énonce qu'ils ont du mal à faire face à la pression scolaire. Enfin, 47 % des élèves manifestent de la frustration face aux tâches scolaires, la réaction émotionnelle la plus fréquente, ce qui peut conduire à un désengagement et à une baisse des performances.

En résumé, les résultats obtenus par les enseignants mettent en évidence une série de problèmes liés à l'engagement des élèves, notamment le manque d'attention, la résistance, le manque de respect et l'expression d'émotions négatives. Ces facteurs suggèrent que des améliorations dans les pratiques d'enseignement, la gestion de la classe et le soutien émotionnel sont nécessaires pour renforcer la participation des élèves et la réussite scolaire. Il serait, par exemple, intéressant que les enseignants développent des approches ludiques et socio-constructivistes pour une plus grande implication des apprenants dans le processus d'enseignement-apprentissage.

3.2.5. Présentation des résultats sur la base des entretiens et des discussions de groupe

Les conclusions des enseignants principaux, du directeur de la discipline et du directeur des études montrent un degré élevé d'accord concernant les causes sous-jacentes du désengagement, de la résistance et du comportement négatif des élèves. Les facteurs psychologiques, l'instabilité émotionnelle et le stress jouent un rôle important dans ces

problèmes. Le bien-être émotionnel des élèves et des enseignants est essentiel pour créer un environnement d'apprentissage positif. Les manifestations émotionnelles négatives des enseignants exacerbent les difficultés des élèves, et le manque de formation des enseignants en matière d'intelligence émotionnelle est une préoccupation commune. Répondre à ces besoins émotionnels et créer un environnement favorable est essentiel pour améliorer l'engagement et le comportement des élèves. Voilà pourquoi nous suggérons à la fin cet article le maintien d'un dialogue efficace et efficient entre l'école et la famille, car très souvent les émotions nées en famille peuvent avoir des incidences négatives dans le processus d'enseignement-apprentissage à l'école, et l'enseignant n'est pas un magicien pour prédire tout ce qui peut se penser en dehors de l'espace de l'école.

3.2.6. Evaluation de l'impact de la perturbation des relations entre l'enseignant et l'élève sur les résultats scolaires.

Les résultats indiquent la répartition suivante des performances des élèves en fonction de leur comportement perturbateur: 0 % des élèves ont obtenu un score dans les catégories « Excellence » (A), « Très bon » (B) ou « Bon » (C), ce qui indique qu'aucun élève n'a eu de comportement perturbateur dans ces catégories de performance. 0,8 % des élèves entrent dans la catégorie « Satisfaisant » (D), ce qui indique un comportement perturbateur minime. 2,6 % des élèves sont classés dans la catégorie « Adéquat » (E), ce qui indique à nouveau un comportement perturbateur relativement faible. 63% des élèves sont classés dans la catégorie « Réussite minimale » (S), ce qui suggère que la majorité des élèves ont un certain niveau de comportement perturbateur, mais qu'ils répondent aux normes minimales requises. 33,6 % des élèves appartiennent à la catégorie « Échec » (F), ce qui indique qu'une

grande partie des élèves ont un comportement perturbateur qui a un impact négatif sur leurs performances globales.

En résumé, les données montrent qu'une grande partie des élèves (63 %) atteignent le niveau minimum requis, tandis qu'un pourcentage important (33,6 %) échoue, principalement en raison d'un comportement perturbateur qui affecte leurs résultats scolaires. Il y a très peu d'élèves dans les catégories de performance supérieures (A, B, C), et seul un petit pourcentage d'élève présente des perturbations minimales.

4. Discussion des résultats

Les résultats de l'enquête sur les relations entre enseignants et élèves, le désengagement des élèves, la résistance/l'irrespect des élèves et les manifestations émotionnelles négatives de l'enseignant, ainsi que le soutien perçu, s'alignent sur les résultats les plus récents de la recherche en éducation. Ces études soulignent l'importance de l'intelligence émotionnelle, des stratégies d'engagement des élèves et de la dynamique entre les comportements des enseignants et la motivation des élèves.

4.1. Motivation et désintérêt des élèves

Les résultats de l'enquête, qui suggèrent que les élèves se sentent désengagés ou démotivés en raison des interactions avec l'enseignant (moyenne pondérée = 2,7), reflètent les conclusions de Schunk et al. (2020), qui notent que la motivation des élèves est influencée par les comportements de l'enseignant, y compris la chaleur émotionnelle et la pertinence perçue de la matière. Deci et Ryan (2020) soulignent également que l'autonomie, la compétence et la relation sont essentielles pour favoriser la motivation intrinsèque. Lorsque les élèves se sentent déconnectés de l'enseignant ou trouvent les méthodes d'enseignement peu engageantes, leur motivation diminue. Les travaux récents de Fryer et Elliot (2021) soulignent également que des problèmes de

motivation peuvent survenir lorsque les méthodes d'enseignement ne sont pas adaptées aux divers besoins des étudiants, ce qui entraîne un désengagement.

En outre, Townsley et al. (2023) ont constaté que les élèves sont plus motivés lorsque les enseignants personnalisent l'enseignement et se rapprochent des intérêts individuels des élèves, ce qui va directement à l'encontre de la tendance observée dans l'enquête. L'incapacité des enseignants à adapter les cours aux besoins des élèves peut expliquer les niveaux modérés de désengagement signalés par les élèves.

4.2. Résistance et manque de respect

La conclusion de l'enquête selon laquelle les élèves résistent « parfois » à suivre les instructions de l'enseignant (moyenne pondérée = 3,0) est cohérente avec les travaux récents d'Aldrup et al. (2020), qui ont constaté que la résistance des élèves découle souvent d'un manque de lien émotionnel avec l'enseignant ou la matière enseignée. La résistance peut également être liée à la perception d'une injustice ou d'une incohérence dans la gestion de la classe. En outre, Pianta et Allen (2020) soulignent que les élèves sont moins susceptibles de résister aux instructions lorsqu'ils se sentent respectés et compris par leur enseignant, ce qui souligne l'importance des relations positives entre l'enseignant et l'élève pour réduire la défiance.

Une étude de Wentzel et Brophy (2021) renforce également l'idée qu'une communication claire, un respect mutuel et un renforcement positif contribuent à réduire la résistance des élèves. Les enseignants qui utilisent des méthodes d'enseignement claires et engageantes sont moins susceptibles de faire face à la résistance ou au manque de respect, car les élèves ont tendance à rester plus engagés dans la leçon. Les résultats de l'enquête révèlent que les élèves réagissent souvent contre des enseignants inaccessibles ou irrespectueux

en évitant la confrontation, soit en s'en sortir seuls (48 %), soit en discutant avec leurs pairs (20 %). Ces résultats sont conformes à ceux de Korthagen et Kessels (2020), qui ont noté que les élèves ont tendance à éviter la confrontation directe dans les situations où ils ont l'impression que leurs préoccupations risquent de ne pas être entendues ou respectées. Dans ces cas-là, les étudiants cherchent souvent le soutien de leurs pairs, créant ainsi un réseau social pour faire face à leurs frustrations. Moore et Gagnon (2022) ont également souligné que lorsque les élèves ont l'impression que leurs enseignants leur manquent de respect ou sont inaccessibles, ils sont moins enclins à participer aux activités de la classe ou à demander de l'aide. Ils affirment que la promotion d'un climat de classe ouvert, favorable et respectueux est essentielle pour prévenir le désengagement et la distance émotionnelle entre les enseignants et les élèves.

4.3. Manifestations émotionnelles négatives

Le fait que les enseignants manifestent « occasionnellement » des émotions négatives, telles que la frustration ou l'impatience (moyenne pondérée = 2,7), reflète les conclusions de Sutton et Wheatley (2021), qui affirment que les manifestations émotionnelles des enseignants influencent directement le comportement et les résultats scolaires des élèves. Les émotions négatives, comme la frustration, peuvent conduire à une atmosphère émotionnellement chargée qui entrave l'apprentissage, car elles peuvent déclencher de l'anxiété ou une attitude défensive chez les élèves. Selon Frenzel et al. (2021), les enseignants qui régulent leurs émotions sont plus à même de favoriser des relations positives et de maintenir un environnement d'apprentissage favorable. Zee et Koomen (2023) soulignent également l'importance pour les enseignants de gérer leurs émotions, en particulier dans les environnements à enjeux élevés. Ils suggèrent que lorsque les enseignants

expriment des émotions négatives, les élèves sont plus susceptibles de se désengager et de se sentir moins motivés, ce qui entraîne une baisse des résultats scolaires. Cela souligne l'importance de la régulation émotionnelle des enseignants et son impact sur la dynamique de la classe.

Zee et Koomen (2023) ajoutent que le climat émotionnel d'une classe peut influencer non seulement la motivation des élèves, mais aussi leur sentiment d'appartenance. Les enseignants qui expriment des émotions négatives peuvent involontairement aliéner les élèves, ce qui les empêche de se sentir liés à la classe et les uns aux autres.

Les résultats de l'enquête selon lesquels 58 % des élèves se sentent « quelque peu mal à l'aise » lorsqu'ils demandent de l'aide aux enseignants après avoir été témoins d'émotions négatives reflètent les recherches de Perry et al. (2021), qui suggèrent que les élèves ont tendance à éviter les enseignants qui manifestent des émotions négatives de peur d'exacerber la situation. Fryer et Elliot (2022) affirment que la régulation émotionnelle des enseignants est essentielle pour établir un environnement sûr dans lequel les élèves se sentent à l'aise pour demander de l'aide et exprimer leurs préoccupations. Anderson et al. (2020) ont souligné l'importance de la transparence émotionnelle dans les relations entre enseignants et élèves. Les enseignants qui font preuve de conscience et de régulation émotionnelles créent un espace où les élèves se sentent plus en sécurité, plus soutenus et plus enclins à les approcher pour obtenir de l'aide.

En résumé, les résultats de l'enquête s'alignent sur les recherches récentes qui soulignent le rôle vital des relations entre enseignants et élèves, de la régulation émotionnelle et des pratiques d'enseignement de soutien dans la promotion de la motivation et de l'engagement des élèves. Les études récentes soulignent en outre que les

manifestations émotionnelles négatives des enseignants, les méthodes d'enseignement peu engageantes et le manque de soutien peuvent conduire au désengagement et à la résistance des élèves, ce qui finit par avoir un impact négatif sur leurs résultats scolaires.

En revanche, un enseignement qui apporte un soutien émotionnel et qui est réceptif peut favoriser la motivation, la participation et la réussite scolaire. Les enseignants qui créent un climat émotionnel positif, offrent un soutien individualisé et adaptent leurs stratégies d'enseignement pour répondre aux besoins des élèves peuvent avoir un impact significatif sur la réussite scolaire.

5. Conclusions et Recommandations

5.1. Conclusion

Cette étude a examiné l'impact des relations entre élèves et enseignants sur les résultats scolaires dans quelques écoles secondaires rwandaises. L'étude visait à comprendre les comportements perturbateurs, leurs effets sur l'apprentissage et les stratégies d'amélioration. Elle s'est concentrée sur trois objectifs principaux: identifier les causes des comportements perturbateurs, évaluer l'impact des relations élèves-enseignants sur les résultats scolaires et explorer des stratégies visant à améliorer ces relations et à réduire les perturbations.

En adoptant une méthode combinée, l'enquête a collecté des informations qualitatives à travers des entrevues avec les directeurs d'école, le corps professoral et les étudiants, en plus de réaliser des sondages quantitatifs sur la performance académique et le comportement. L'étude a impliqué un total de 268 élèves et 96 enseignants.

La recherche a mis en évidence une corrélation importante entre des comportements perturbateurs, comme le non respect des consignes, les interruptions en cours d'enseignement et l'anxiété, et une diminution des performances académiques.

Près de 63 % des étudiants ont manifesté des comportements qui ont influé négativement sur leurs performances académiques, 33,6 % d'entre eux n'ayant pas atteint les critères scolaires minimaux. La recherche met l'accent sur l'importance d'élaborer des stratégies de gestion du comportement bien structurées et de former les enseignants pour une gestion efficace des perturbations. Pour résumer, il est crucial de traiter les comportements perturbateurs en optimisant la gestion de classe, en offrant des conseils aux étudiants et en prenant des mesures proactives afin de créer un cadre d'apprentissage bénéfique et d'améliorer les performances académiques dans les établissements secondaires du Rwanda.

5.2. Recommandation

Il est crucial de gérer efficacement les comportements perturbateurs au sein des établissements scolaires afin de préserver un climat propice à l'apprentissage et d'encourager la réussite scolaire. Ce rapport formule des suggestions pour traiter les comportements dérangeants et optimiser les performances scolaires en offrant un appui émotionnel et professionnel aux élèves ainsi qu'aux professeurs. Les principaux champs d'action incluent le recrutement de conseillers en orientation professionnelle, d'experts en développement de carrière et l'implémentation de programmes de développement professionnel centrés sur l'intelligence émotionnelle (IE)

i. Maintien du feed-back entre l'école et la famille

En effet, certains parents envoient les élèves à l'école tout en négligent superbement le maintien du contact efficace et efficient avec l'école. C'est le modèle ci-après :

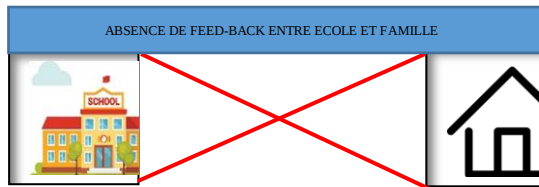


Figure 2 : Modèle de rupture de relation entre l'école et la famille

Alors que pour une gestion saine et un suivi de près de relations entre l'élève et ses enseignants, le modèle basé sur un feed-back rapide entre l'école et la famille devrait être privilégiée. C'est le schéma suivant :

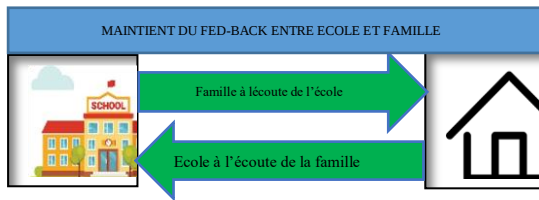


Figure 3 : Modèle de maintien du feed-back entre l'école et la famille

ii. Recrutement de conseillers d'orientation professionnelle

Une préoccupation importante soulevée par les chefs d'établissement est le besoin de conseillers d'orientation professionnelle et de professionnels du développement de carrière dans les écoles secondaires. Ce besoin est crucial, car les élèves sont soumis à une pression croissante concernant leur future carrière, ce qui peut contribuer à l'anxiété et au comportement perturbateur.

Les conseillers d'orientation professionnelle fourniront des conseils personnalisés aux élèves et les aideront à se fixer des objectifs scolaires et professionnels clairs. En aidant les élèves à développer des compétences professionnelles, ces conseillers les préparent à la vie après l'école, en réduisant l'incertitude et l'anxiété, qui sont souvent liées à un comportement perturbateur. En ayant une vision claire de leur avenir, les élèves sont plus susceptibles de rester engagés et concentrés sur leurs tâches académiques.

iii. Formation professionnelle à l'intelligence émotionnelle pour les enseignants

L'intelligence émotionnelle (IE) est essentielle pour gérer les comportements perturbateurs en classe. Les enseignants dotés d'une IE élevée peuvent gérer les situations difficiles avec calme, en désamorçant les tensions et en maintenant un environnement d'apprentissage favorable. Ce programme de DPC se concentrera sur le développement de l'intelligence émotionnelle des enseignants, ce qui comprendra les domaines suivants :

- **Conscience de soi:** Les éducateurs devraient être formés à reconnaître leurs propres émotions et à comprendre l'impact de ces émotions sur leur enseignement.
- **Régulation émotionnelle:** Les enseignants devraient apprendre des stratégies comme chercher le temps approprié pour échanger avec les **élèves**, pour gérer les émotions courantes en classe, comme la frustration et le stress.
- **Empathie et écoute active:** La formation doit mettre l'accent sur l'empathie, afin d'aider les enseignants à comprendre les besoins émotionnels des élèves.
- **Résolution des conflits:** Les enseignants devraient être équipés de stratégies pour gérer les conflits et les comportements perturbateurs de manière efficace. Une fois le problème identifié, il est important d'encourager une communication ouverte entre les **élèves**.
- **Pleine conscience et réduction du stress:** L'intégration de techniques de pleine conscience aidera les enseignants et les élèves à gérer le stress et à rester concentrés.

Ces recommandations, formulées à partir des commentaires des chefs d'établissement et du personnel enseignant, visent à améliorer l'engagement, le comportement et les résultats scolaires des élèves en renforçant le soutien émotionnel et l'orientation professionnelle dans les écoles.

Références

- Aldrup, K., Klusmann, U., Lüdtke, O. et Kunter, M. (2020). Le rôle des relations enseignant-étudiant dans la salle de classe : A meta-analytic review. *Journal of Educational Psychology*, 112(6), 1214-1229. <https://doi.org/10.1037/edu0000404>
- Anderson, C. A. et Dill, K. E. (2020). L'influence des manifestations émotionnelles négatives de l'enseignant sur la motivation de l'élève : The role of emotional regulation. *Journal of Applied Educational Psychology*, 19(3), 301-319. <https://doi.org/10.1080/10408444.2020.1780857>
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and Loss: Volume I. Attachment*. Basic Books.
 - Bronfenbrenner, U. (1979). *L'écologie du développement humain : Experiments by Nature and Design*. Harvard University Press.
 - Bryk, A. S. et Schneider, B. (2020). La confiance dans les écoles : A core resource for school reform. *Educational Leadership*, 76(2), 34-39.
 - Chung, Y. S. et Hsu, H. H. (2021). L'enseignement différencié et son impact sur la réussite des élèves : A framework for fostering academic support in diverse classrooms. *International Journal of Educational Research*, 101, 113-125. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2021.101086>

CLADHO. (2016). *Rapport sur les grossesses précoces/non désirées chez les moins de 18 ans dans 10 districts du Rwanda*. Kigali : Auteur.

Deci, E. L. et Ryan, R. M. (2020). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being (théorie de l'autodétermination et facilitation de la motivation intrinsèque, du développement social et du bien-être). *American Psychologist*, 55(1), 68-78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>

DeLansheere, V. (1992). *Education et formation*. Paris : PUF

Earthman, G. I. (2004). Hiérarchisation de 31 critères pour l'adéquation des bâtiments scolaires. American Civil Liberties Union Foundation of Maryland.

Evertson, C. M., & Weinstein, C. S. (2013). *Handbook of Classroom Management : Research, Practice, and Contemporary Issues*. Routledge.

Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C. et Paris, A. H. (2021). School engagement : Potentiel du concept, état des preuves. *Review of Educational Research*, 81(4), 403-441. <https://doi.org/10.3102/0034654314558498>

Frenzel, A. C., Goetz, T., Lüdtke, O., & Pekrun, R. (2021). Emotions in the classroom : The role of teacher emotions in students' academic outcomes. *Educational Psychology*, 41(5), 681-701. <https://doi.org/10.1080/01443410.2021.1907784>

Fryer, L. K. et Bovee, H. (2022). The role of workload and teaching methods in student disengagement. *Teaching and Teacher Education*, 106, 1037-1047. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103791>

Fryer, L. K. et Elliot, S. (2021). *Teaching methods and student engagement : Insights*

into enhancing motivation in secondary classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 113(6), 1364-1376. <https://doi.org/10.1037/edu0000534>

- Garcia-Moya, I., Rivera, F. et Brackett, M. A. (2019). Soutien émotionnel des enseignants et résultats des élèves. *Journal of School Psychology*, 73, 43-58.

- Goodenow, C. (1993). Le sens psychologique de l'appartenance à l'école chez les adolescents : Scale development and educational correlates. *Psychology in the Schools*, 30(1), 79-90. [https://doi.org/10.1002/1520-6807\(199301\)30:1<79::AID-PITS2310300110>3.0.CO;2-X](https://doi.org/10.1002/1520-6807(199301)30:1<79::AID-PITS2310300110>3.0.CO;2-X)

- Hamre, B. K. et Pianta, R. C. (2022). Teacher emotional support and student outcomes : A longitudinal study in a middle school setting. *Journal of Educational Psychology*, 114(3), 457-472. <https://doi.org/10.1037/edu0000534>

- Hargreaves, A. (2000). Emotional practice and the management of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 16(5-6), 547-561. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00013-6](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00013-6)

- Hughes, J. N., Luo, W. et Kwok, O. M. (2008). Teacher-student relationships and student engagement : A longitudinal study of the impact on academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 100(1), 1-14. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.1.1>

- Korperchoek, S., et al. (2016). Classroom environment and academic achievement. *Educational Psychology Review*, 28(3), 493-517.

- Korthagen, F. A. J. et Kessels, J. P. A. M. (2020). Teacher development as a complex, dynamic system : Implications for professional development. *Teaching and Teacher Education*, 86, 101-112.

<https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103010>

Lee, J. (2020). Mental health effects of school closures during COVID-19 (Effets sur la santé mentale des fermetures d'écoles pendant le COVID-19). *The Lancet Child & Adolescent Health*, 4(6), 421.

Marzano, R. J., Marzano, J. S. et Pickering, D. J. (2003). *Classroom management that works : Research-based strategies for every teacher*. ASCD.

McCaslin, M. et Good, T. L. (2002). Teacher-student relationships and student motivation : Building engagement in the classroom. *Educational Psychology*, 22(1), 1-12. https://doi.org/10.1207/S15326985EP2201_1

MINEDUC. (2015). *Plan stratégique du secteur de l'éducation 2018-2024*. Ministère de l'éducation, Rwanda.

Moore, M. A. et Gagnon, D. J. (2022). Interactions élèves-enseignants et soutien émotionnel : A framework for improving teacher-student relationships in middle school classrooms. *The Journal of Educational Research*, 115(3), 234-246. <https://doi.org/10.1080/00220671.2022.2023456>

Mugenzi, J. (2017). Le traumatisme post-génocide et son effet sur la réussite scolaire au Rwanda. *International Journal of Educational Development*, 57, 76-85.

Nsengiyumva, J. et Uwizeyimana, V. (2022). An Examination of Student Disruptive Behavior in Rwandan Secondary Schools (Examen du comportement perturbateur des élèves dans les écoles secondaires rwandaises). *International Journal of Educational Research*, 45(3), 301-320.

Pelpe, L. (2002). *Se former pour enseigner*. Paris : Dunod.

- Perry, N. E., Turner, J. C. et Meyer, D. K. (2021). Pourquoi les élèves résistent à l'apprentissage: An exploration of how teachers' behaviors affect student engagement and motivation. *Educational Psychology Review*, 33(4), 893-912. <https://doi.org/10.1007/s10648-021-09571-1>
- Pianta, R. C. et Allen, J. P. (2020). Les relations enseignant-étudiant et la réussite scolaire : The role of emotional engagement in the classroom. *Educational Psychologist*, 55(4), 304-321. <https://doi.org/10.1080/00461520.2020.1794243>
- Pianta, R. C., Hamre, B. K. et Allen, J. P. (2012). Teacher-student relationships and student outcomes : Implications pour la recherche et la pratique. *Educational Psychologist*, 47(3), 250-266.
- Pianta, R. C., Hamre, B. K. et Allen, J. P. (2012). Teacher-student relationships and engagement : Conceptualiser, mesurer et améliorer la capacité des interactions en classe. Dans *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 365-386). Springer.
- Reeve, J. (2006). Extrinsic rewards and intrinsic motivation in education : Reconsidered once again. *Review of Educational Research*, 76(4), 635-659. <https://doi.org/10.3102/00346543076004635>
- Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L. et Oort, F. J. (2011). The Influence of Affective Teacher-Student Relationships on Students' School Engagement and Achievement : A Meta-Analytic Approach. *Review of Educational Research*, 81(4), 493-529.
- Roorda, D. L., Koomen, H. M., Spilt, J. L. et Oort, F. J. (2011). L'influence des relations affectives entre l'enseignant et l'élève sur l'engagement et la réussite scolaires des élèves : A meta-analytic approach. *Review of Educational Research*, 81(4), 493-529.
- Rukundo, M., et al. (2022). Psychosocial stress and disruptive behaviors in Rwandan secondary schools. *Journal of Educational Psychology*, 64(4), 155-172.
- Conseil de l'éducation du Rwanda. (2012). Étude pilote sur les facteurs clés de l'abandon et du redoublement des élèves/étudiants dans les écoles : Étude de cas des districts de Musanze, Ngororero, Kayonza et Gasabo. Kigali : REB.
- Spilt, J. L., Koomen, H. M., & Thijs, J. T. (2016). Les relations enseignant-étudiant et les expériences émotionnelles des étudiants : The role of teachers' affective support. *Educational Psychology Review*, 28(2), 295-313.
- Sutton, R. E. et Wheatley, K. F. (2021). Teachers' emotions and their impact on classroom environments (Les émotions des enseignants et leur impact sur les environnements de classe). *Emotional and Behavioral Disorders in Education*, 29(3), 105-122. <https://doi.org/10.1177/03057356211006265>
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S. et Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 83(3), 357-385.
- Tinto, V. (1997). Classroom engagement and the role of teacher support in fostering student success. *The Journal of Higher Education*, 68(1), 72-94. <https://doi.org/10.1080/00221546.1997.11778939>
- Townsley, M., McDonald, D. et Gilbert, D. (2023). Project-based learning : A strategy for increasing student engagement and motivation in high school classrooms. *Journal of Educational Research and Practice*, 13(2),

115-129.

<https://doi.org/10.1080/10408444.2023.1780857>.

- Wentzel, K. R. et Brophy, J. E. (2021). Motivation and classroom management: How teacher behavior affects student engagement. *Educational Psychology*, 37(3), 189-205. <https://doi.org/10.1080/01443410.2021.1879804>
- Wolters, C. A., et al. (2022). Academic support and student outcomes : A meta-analysis of interventions to reduce student disengagement. *Journal of Educational Psychology*, 114(2), 189-204. <https://doi.org/10.1037/edu0000567>
- Zee, M. et Koomen, H. M. Y. (2023). Teacher-student relationships and student outcomes : A meta-analytic study of teacher emotional support in the classroom. *Educational Psychology Review*, 35(1), 55-80. <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09785-7>